

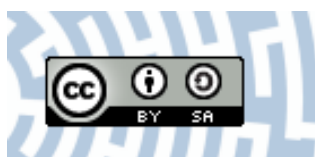


**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Tutoring metodą kształcenia filozoficznego w szkole średniej

Author: Krzysztof Śleziński

Citation style: Śleziński Krzysztof. (2013). Tutoring metodą kształcenia filozoficznego w szkole średniej. "Analiza i Egzystencja" Nr 25 (2014), s. 189-206



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

METODY I TECHNIKI KSZTAŁCENIA FILOZOFICZNEGO

KRZYSZTOF ŚLEZIŃSKI*

„TUTORING” METODĄ KSZTAŁCENIA FILOZOFICZNEGO W SZKOLE ŚREDNIEJ

Słowa kluczowe: tutoring, filozofia edukacji, wiedza, relacje etyczne: tutor–student
Keywords: tutoring, philosophical education, knowledge, ethical relations: tutor–student

Prace nad reformą systemu szkolnego objęły kształcenie filozoficzne na IV etapie edukacyjnym. Przedmiot filozofia może zatem być realizowany w szkole średniej. Aby skutecznie realizować przyjęte założenia obowiąz-

* Krzysztof Śleziński – dr hab. prof. UŚ, filozof i pedagog, pełni funkcję Dyrektora ds. Naukowych i Współpracy z Zagranicą w Instytucie Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Autor pięciu monografii naukowych: *Elementy platonizmu u Rogera Penrose’a* (1999), *Zarys dydaktyki filozofii* (2000), *Benedykta Bornsteina koncepcja naukowej metafizyki i jej znaczenie dla badań współczesnych* (2009), *Filozofia Benedykta Bornsteina oraz wybór i opracowanie niepublikowanych pism* (2011), *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce* (2012) oraz współredaktor rocznika filozoficznego „Studia z Filozofii Polskiej”. E-mail: slez.krzysztof@poczta.onet.pl.

Address for correspondence: Krzysztof Śleziński, University of Silesia in Katowice, Faculty Etnology and Science Education, ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn, Poland. E-mail: slez.krzysztof@poczta.onet.pl.

jącej podstawy programowej przedmiotu *filozofia*¹, należy sięgać po opracowania z dydaktyki filozofii i budować programy nauczania tego przedmiotu, opracowywać podręczniki i materiały dydaktyczne. Okazuje się jednak, że istnieją liczne pod tym względem braki. W środowisku filozoficznym sporadycznie tylko podejmuje się działania zmierzające do opracowania dydaktyki filozofii. Najczęściej prace na tym polu są prowadzone fragmentarycznie, a rzadko podejmowana dyskusja nad teoretycznymi podstawami kształcenia filozoficznego odbiera nauczycielom i dyrektorom możliwość wprowadzenia filozofii do kanonu przedmiotów nauczanych w szkole średniej.

W niniejszym artykule zwracam uwagę na teoretyczne i metodyczne podstawy kształcenia filozoficznego. Spośród wielu zagadnień szerzej omówiony zostanie model kształcenia oparty na relacji nauczyciela z uczniem (tutoring). Sądzę, że promowanie tego modelu jest dostatecznie usprawiedliwione historycznie. Ponadto model ten ma teoretyczną podbudowę, odwołującą się do koncepcji wielostronnego kształcenia ucznia². Jako nauczyciel filozofii w szkole średniej mogę stwierdzić, że powrót do podstawowego w przeszłości modelu kształcenia filozoficznego daje gwarancję ciągłego i twórczego rozwoju wiedzy ucznia o rzeczywistości i ludzkim życiu, kształtując szlachetność charakteru. Sądzę, że metoda tutoring, oparta na relacji mistrz–uczeń, może przywrócić osobowy wymiar współczesnej edukacji³.

¹ Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r., Nr 4, poz. 17). Głos w sprawie podstawy programowej z filozofii zob.: A. Grobler, *Projekt podstawy programowej z filozofii: przeciw stereotypom*, „Analiza i Egzystencja” 10 (2009).

² Budowanie dydaktyki filozofii, w nawiązaniu do koncepcji wielostronnego kształcenia, przedstawia praca: K. Śleziński, *Zarys dydaktyki filozofii*, Kraków: Impuls 2000.

³ W wielu systemach edukacyjnych metoda tutoring jest dobrze znana, badana, rozwijana i szeroko stosowana w nauczaniu oraz opracowywana pod kątem tworzenia nauczycielskiego systemu nauczania. Zob. m.in.: A. Collins, *Processes in Acquiring Knowledge*, Cambridge: Bolt, Beranek and Newman 1976; L. Cairo, J. Craig, *Cross-Age Tutoring. Phase II – An Experiment*, Edvantia: Appalachia Educational Laboratory 2005; E. Cooper, *Tutoring Center Effectiveness: The Effect of Drop-In Tutoring*, „Journal of College Reading and Learning” 40, 2 (2010) s. 21–34; N. Ragonis, O. Hazzan, *A Tutoring Model for Promoting the Pedagogical-Disciplinary Skills of Prospective Teachers*, „Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning” 17, 1 (2009) s. 67–82.

1. Teoretyczne podstawy tutoringu filozoficznego

Wdrażając, weryfikując i ewaluując nowe metody kształcenia filozoficznego, do których można zaliczyć tutoring, należy odwołać się do solidnych podstaw dydaktyki filozofii. Bez tego odniesienia działalność dydaktyczno-metodyczna straciłaby charakter naukowy i otworzyła przed nami przestrzeń działań intuicyjnych, w dużej mierze nienaukowych. Należy zatem poszukiwać takich opracowań z dydaktyki ogólnej, które można stosować w kształceniu filozoficznym, z uwzględnieniem specyfiki przedmiotu filozofia. Ponieważ mówimy o zapewnieniu całościowego i harmonijnego rozwoju człowieka, dlatego najodpowiedniejszą koncepcją dydaktyczno-wychowawczą wykorzystywaną w kształceniu filozoficznym jest, moim zdaniem, teoria wielostronnego kształcenia i oddziaływania na wychowanka.

Uwzględnianie wielu wpływających na rozwój człowieka czynników pozwala lepiej zrozumieć sam proces kształtowania się poszczególnych faz rozwojowych. O rozwoju możemy mówić wówczas, gdy przedstawiamy proces kierunkowych przemian osobowości wychowanka. Rozwój taki dokonuje się poprzez przejścia od stanów prostszych o mniejszej doskonałości do bardziej złożonych i doskonalszych. Tak określany rozwój należy rozumieć jako postęp. Przy czym pamiętać należy, że istnieją różne określenia rozwoju ze względu na przyjmowane różnorodne jego kryteria. Jak podaje Wincenty Okoń, wadą wszelkich podawanych kryteriów i ich taksonomii pozostaje to, iż traktują wychowanka jako zbiór pewnych cech, które podlegają manipulacji pedagogicznej w celu osiągnięcia w miarę pełnego ich rozwoju. Najprostszym, znanym systemem kryteriów pozostaje podział wyróżniający w człowieku cechy instrumentalne i kierunkowe. Cechy instrumentalne wiążą się z poznawaniem przez ucznia rzeczywistości i oddziaływaniem na nią, a cechy kierunkowe z kształtowaniem odpowiedniej relacji ucznia do wartości i wyboru celu życia⁴. Chociaż istnieje wiele kryteriów określających, czym jest rozwój, Wincenty Okoń zauważa, iż w procesie edukacji nie zdołano jeszcze wypracować wyczerpującej koncepcji dotyczącej traktowania wychowanka i jego osobowości jako całościowego tworu. „Tym niemniej takie podejście trzeba uznać za jedynie słuszne”⁵. Kierując się tymi

⁴ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo Żak 1995, s. 192.

⁵ Tamże, s. 192.

słowami, Wincenty Okoń wypracował teorią kształcenia wielostronnego, którą, powołując się na sugestię Mariana Śnieżyńskiego o możliwości opracowywania w jej ramach teorii dydaktyk szczegółowych, wykorzystano do opracowania dydaktyki filozofii w *Zarysie dydaktyki filozofii*⁶.

Od nauczyciela filozofii, sięgającego po koncepcję kształcenia wielostronnego, oczekuje się umiejętnego dążenia do zapewnienia wychowankom harmonijnego, całościowego rozwoju przy jednoczesnym uwzględnieniu jego indywidualności i odmienności od innych osób. Nauczyciel, przyjmując taką postawę względem wychowanka, odchodzi od ukierunkowanego, jednostronnego rozwoju intelektualnego ucznia i dąży do realizowania się człowieczeństwa także na innych płaszczyznach jego aktywności⁷. Nie można zatem lekceważyć przeżywanych przez ucznia emocji w trakcie prezentowania konkretnych treści filozoficznych. Zawsze należy szanować autonomię woli ucznia, jego charakter i chęć działania. Na zajęciach lekcyjnych niewłaściwe pozostają więc wszelkie próby wytwarzania sztucznych barier między dowartościowywanym obszarem intelektu a pozostałymi, pomniejszanymi wartościowo, obszarami realizowania się bytu ludzkiego.

Dążenia do zrównoważonego i harmonijnego rozwoju bytu ludzkiego mają solidne uzasadnienie w badaniach neurologicznych, szczególnie tych rozpoczętych pod koniec lat sześćdziesiątych przez Rogera Sperry'ego i Josepha Bogana⁸. Na podstawie wiedzy z zakresu neurologii, psychologii i socjologii nauczyciel powinien zapewnić uczniom właściwe warunki dla realizowanego procesu nauczania-uczenia się. Oddziałując różnorodnymi bodźcami na ucznia, nauczyciel łatwiej może osiągać zamierzone cele dydaktyczno-wychowawcze i powodować tym samym trwalsze zapamiętanie i lepsze zrozumienie przez ucznia proponowanych mu treści kształcenia. W tym celu czynione są także liczne próby wprowadzania do kształcenia filozoficznego zasady dydaktyki dialogu z jednoczesnym odchodzeniem od dydaktyki monologu.

Teoria wielostronnego kształcenia odwołuje się do podstawowych ludzkich funkcji: poznawania, odkrywania, przeżywania oraz zmieniania

⁶ K. Śleziński, *Zarys dydaktyki filozofii*, dz. cyt., s. 21–98.

⁷ K. Kruszewski, *O nauczaniu i uczeniu się w szkole*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1995, s. 69.

⁸ B.K. Gołąb, *Anatomia czynnościowa ośrodkowego układu nerwowego*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Lekarskich 1992, s. 200–201.

samego siebie i świata, zawiadywanych przez ośrodki znajdujące się w obu półkulach mózgowych. Przez aktywizację tych ośrodków następuje rozwój wymienionych funkcji. Niezbędna staje się więc aktywizacja recepcyjna, intelektualna, emocjonalna i praktyczna. Aktywizację recepcyjną uzyskujemy na drodze zapamiętywania nowego materiału. Aktywizację intelektualną osiągamy przez przyswajanie nowego materiału na drodze jego odkrywania. Z kolei wywołując u uczniów przeżycia, rozbudzając ich zainteresowania, wprowadzając ich w zadumę czy zachwyt danym utworem, dziełem sztuki, osiągamy aktywizację emocjonalną. Natomiast aktywizację praktyczną osiągamy przez poznanie i jednocześnie przekształcanie rzeczywistości⁹.

U podstaw koncepcji wielostronnego kształcenia ucznia, prócz wiedzy z zakresu rozwoju ośrodkowego układu nerwowego, odnajdujemy tzw. teorię składników wiedzy. Określenie najważniejszych elementów wiedzy naukowej pozwoliło wyodrębnić teorię sposobów i metod kształcenia. Czterem składnikom wiedzy dającym się wyrazić w zdaniach opisujących, wyjaśniających, oceniających i normatywnych, przyporządkowano cztery sposoby uczenia się: przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie, oraz cztery metody-strategie kształcenia: podające, problemowe, eksponujące i praktyczne¹⁰. Powyższe uwagi wystarczająco uzasadniają to, że wyróżnione strategie kształcenia, mając dobre umotywowanie w teorii dydaktycznej, powinny zostać spożytkowane we współczesnym *tutoringu* filozoficznym.

2. Relacja mistrz–uczeń fundamentem kształcenia filozoficznego

Tutoring należy traktować jako strategię nauczania gwarantującą indywidualne i osobowe podejście do ucznia. Stanowi ona formę bezpośredniego dialogu uczącego się z nauczającym. Dzięki indywidualnej współpracy między uczniem a nauczycielem, opierającej się na bezpośredniej relacji mistrz–uczeń, możliwe jest rozpoznanie tych umiejętności, które należy w uczniu szczególnie kształtować i wzmacniać. W dużej mierze tutoring

⁹ M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT 1997, s. 40–41.

¹⁰ W. Kojs, *Teorie znaczenia a teoria wielostronnego kształcenia*, [w:] T. Lewowicki (red.), *W kręgu teorii i praktyki kształcenia wielostronnego*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 1994, s. 41.

jest sztuką komunikacji opartą na partnerstwie. W sposób naturalny uczeń ma gwarantowaną dużą autonomię, a zadaniem tutora jest pozwolić mu na błądzenie, na podstawie którego dochodzi do skutecznego uczenia się. Kształcenie oparte na tutorialu zakłada podstawową aktywność ucznia – w przeciwieństwie do zajęć w dużych grupach, podczas których rola uczącego się jest pasywna¹¹. Uczeń uczestniczący w tutorialu wyrabia w sobie umiejętności potrzebne do samodzielnego poszukiwania i zdobywania wiedzy, uczy się także wyrażania autorskiej interpretacji w formie literackiej, jaką jest przykładowo esej filozoficzny.

Tutoring jest zaplanowanym procesem rozwoju i doskonalenia się, dzięki któremu uczeń pokonuje swoje ograniczenia i pełniej wykorzystuje swoje możliwości, ucząc się samodzielnego zdobywania wiedzy. Przebieg tutoringu można podzielić na kilka etapów: budowanie relacji uczeń–mistrz, odkrywanie potrzeb rozwojowych (intelektualnych i osobowych), sformułowanie celów rozwojowych, opracowanie i realizacja przez ucznia planu rozwoju przy wsparciu i inspiracji *tutora*.

Rezultaty nauczania opartego na tutoringu w dużej mierze zależą od osobowości i kompetencji merytorycznych nauczyciela-tutora, który powinien burzyć utarte schematy myślowe, zerwać z lichym nauczaniem i rutyną pedagogiczną. Ideałem tutora jest taki nauczyciel, który jest wirtuozem metod kształcenia, „zapładniający” swą pasją poszukiwania prawdy i wzbudzający zaufanie¹². Nie każdy jednak potrafi i może być tutorem, mistrzem, autorytetem, nauczycielem¹³. Niestety, często się o tym zapomina. Nie licząc się z dobrem ucznia, szkoły nadal pełne są przeciętnych nauczycieli.

Dla mnie tutoring jest sprawdzoną metodą. Praca na tutorialach sprowadza się nie tylko do indywidualnego spotkania z uczniem, częstych i systematycznych rozmów w szkole o jego postępach w zakresie opanowania poszczególnych treści filozoficznych, ale także do kontaktu mejlowego

¹¹ Z. Pelczyński, *Tutoring wart zachodu. Z doświadczeń tutora oksfordzkiego*, [w:] B. Kaczarowska (red.), *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów 2007, s. 31–34.

¹² G. Steiner, *Nauki Mistrzów*, tłum. J. Łoziński, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka 2007, s. 25–26.

¹³ Rolę mistrza-nauczyciela jako wzoru i autorytetu w wychowaniu osobowym ukazuje m.in. praca K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2007.

w przesyłaniu esejów, testów, szczegółowych pytań czy sugestii bibliograficznych oraz rozmowy przez Skype’a¹⁴.

Badania i teoretyczne opracowania dydaktyki filozofii powinny obejmować nadal innowacyjną metodę tutoringu i dostosowywać ją do proponowanych przez ministerstwo poziomów edukacyjnych dzieci i młodzieży. Kształcenie oparte na tej metodzie umożliwia dostosowanie sposobu uczenia do potrzeb, predyspozycji i talentów ucznia. Przywraca uczniowi przyjemność uczenia się, doświadczenia naukowej przygody, daje czas na swobodną refleksję, samodzielne myślenie. Tutoring sprowadza się do samodzielnego rozwiązywania problemów, przedstawiania ich tutorowi w formie pisemnej lub sprawozdaniu słownym, gdzie obowiązuje jasność wyводу, umiejętność formułowania argumentów, a następnie doskonalenie się w wypowiedziach słownych na zadany temat.

Tutoring przywraca wychowawczy wymiar edukacji. Ma duże znaczenie we wzmacnianiu systemu rozwoju umiejętności i kompetencji uczniowskich, w budowaniu relacji interpersonalnych, we wzmacnianiu więzi międzyosobowych oraz w poczuciu odpowiedzialności za własny rozwój. Tutoring przynosi nauczycielowi satysfakcję z wykonywanej pracy, a uczniowi zapewnia integralny rozwój.

3. Aktywizowanie ucznia uczestniczącego w tutorialu

Tutoring należy zaliczyć do jednej z metod najbardziej aktywizujących ucznia, „ożywia” jego aktywność i kreatywność w zdobywaniu wiedzy i pracy nad sobą. Aktywność uczniów w dużej mierze uzależniona jest jednak od przyjętej postawy nauczyciela w tutorialu. Młodzież ceni sobie zajmowaną przez nauczyciela-mistrza postawę otwartości, szczerości, rzetelności, autentyczności, zaangażowania się w wykonywaną pracę oraz dostrzegania i interesowania się każdym uczniem, jak i podmiotowym jego traktowaniem. Z analizy rezultatów działalności nauczycielskiej możemy wnioskować o cechach osobowościowych nauczyciela, ale również o jakości kształcenia filozoficznego. Pojawiające się w tutorialu takie właściwości

¹⁴ Szerzej na ten temat piszę w: K. Śleziński, *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce*, Katowice–Kraków: Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydawnictwo Scriptum 2012, s. 178–184.

procesu nauczania i uczenia się, jak: wielokierunkowość, krytyczność, holistyczność, teoretyczność, dialogiczność czy historyczność w dużej mierze zależą także do nauczyciela¹⁵. Oprócz właściwych cech osobowościowych i dużej identyfikacji jego powołania z wykonywanym zawodem, nauczyciel powinien być doskonale przygotowany merytorycznie i metodycznie do prowadzenia kształcenia filozoficznego¹⁶. O dobrym przygotowaniu się do zajęć świadczy przykładowo przemyślany plan przebiegu tutorialu, dobrze opracowany konspekt zajęć dostosowanych do umiejętności, kompetencji i zdolności ucznia.

Kolejnym ważnym elementem warunkującym aktywność ucznia uczestniczącego w tutorialu jest odpowiednia organizacja czynników zewnętrznych, wpływających na prawidłowy przebieg spotkania ucznia z nauczycielem. Duże znaczenie ma niewątpliwie wybór propozycji programowych edukacji filozoficznej, proponowane pomoce, podręczniki, stworzenie solidnej bazy źródłowej na platformie edukacyjnej, na której dostępne są: zbiory dzieł klasyków filozofii, multimedialnie opracowane materiały dydaktyczne, literatura i filmy tematyczne oraz różnego rodzaju multimedialne projekty.

Na wzmocnienie aktywności wychowanków wpływa organizacja przebiegu tutoriali, wyzwalająca cały potencjał wszechstronnej gotowości ucznia do aktywnego uczestniczenia w tym spotkaniu z nauczycielem. Oddziaływania aktywizujące powinny objąć sferę recepcyjną, intelektualną, emocjonalną i sensomotoryczną ucznia. Tak wielostronny wpływ na ucznia zależy od właściwego pobudzenia jego zmysłów i umysłu. Należy zatem zwracać uwagę na uwarunkowania owej pełnej aktywności wychowanka. Nie bez znaczenia są tu wykorzystywane różnorodne bodźce zmysłowe, podejmowane działania polimetodyczne i polisensoryczne, wpływające na stan emocjonalny ucznia, zwracanie uwagi na czynniki endogenne oraz na jego kondycję psychofizyczną.

W dużej mierze aktywizacja ucznia w tutorialu uzależniona jest od jego poziomu intelektualnego, jego samodzielności poznawczej, dostrzegania

¹⁵ A. Pobojevska, *Początki filozofii: postawy, motywacje, umiejętności*, [w:] A. Pobojevska (red.), *Filozofia. Edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*, Warszawa: Wydawnictwo Stentor 2012, s. 26–32.

¹⁶ J. Surlejewska, *Tutoring w kształceniu i pracy nauczycieli*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji 2010, s. 284–291.

możliwości wykorzystania teoretycznych rozstrzygnięć problemów filozoficznych w konkretnych sytuacjach życiowych. Skutecznym rozbudzaniem aktywności umysłowej pozostaje wzbudzanie ciekawości poznawczej przez właściwie aranżowane sytuacje problemowe, dostrzeganie i rozwijanie zainteresowań ucznia, zwracanie uwagi na stopniowo czynione przez niego postępy. Z jednej strony należy wzbudzać zaufanie ucznia do jego własnych twórczych możliwości, a z drugiej strony właściwie na niego oddziaływać, tak aby podtrzymać stan jego zaciekawienia proponowanymi zagadnieniami filozoficznymi. Takie postępowanie nauczyciela doprowadza ucznia do samodzielnego odnalezienia obszaru własnej wrażliwości i kreatywności¹⁷. Należy pamiętać, że udział w tutorialu ma przynosić uczniowi przyjemność z podejmowanego wysiłku intelektualnego, który jest poparty świadomością jego rozwoju. Zdobywaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji przez ucznia musi towarzyszyć także systematyczna ocena jego postępów, która powinna odpowiadać jego samoocenie¹⁸.

Nauczyciel ciągle powinien zabiegać o to, aby dzięki jego działaniom dydaktyczno-wychowawczym następował pełny rozwój osoby ucznia. Rozwój ten uwarunkowany jest zachodzeniem niekończącej się serii sytuacji wolnego wyboru, na które napotyka uczeń w wielu momentach tutorialu. Nauczyciel nie może dokonywać wyborów w imieniu ucznia i za ucznia, gdyż to osłabiałoby jego możliwość samodzielnej pracy, podważałoby zaufanie ucznia do samego siebie, co niewątpliwie mogłoby prowadzić do przyjęcia postawy biernoj i zgodnej z wyuczonym myśleniem schematycznym. Nauczyciel, który narzuca własny punkt widzenia, podsuwa własne rozwiązania diskutowanych problemów, może doprowadzić ucznia do przyjęcia stereotypów, zawężających repertuar jego zachowań i ograniczających myślenie do prostych schematów. Uczeń zauważa wówczas jedynie te sytuacje i te rozwiązania problemów, które potwierdzają uprzednio przyjęte przez nauczyciela i przejęte przez niego wyobrażenia określonych sytuacji. W tutorialu wolne wybory uczniów winne być świadomie doświadczanym faktem. Oznaką panującej wolności w tutorialu jest samodzielne działanie

¹⁷ J. Górkiewicz, *Samorealizacja i kultura*, „Edukacja” 66, 2 (1999), s. 21–25.

¹⁸ B. Oelszlaeger, *Jak uczyć uczenia się?*, Kraków: Impuls 2007, s. 45–56.

ucznia w poszukiwaniu określonych wartości, m.in. prawdy, dobra i piękna w powiązaniu z odpowiedzialnością i tolerancją¹⁹.

W tutorialu zmiana postawy ucznia z biernej i zamkniętej na aktywną i otwartą stanowi rezultat jego rozwoju intelektualno-emocjonalnego, połączonego z uczeniem się popartym własnymi doświadczeniami²⁰. Na tej drodze rozwoju osoby ucznia dochodzi do jego samorealizacji przez aktualizowanie potencjalnych zdolności twórczych, ujawnianie i wyzwalamie różnych form jego aktywności. Oznaką prawidłowo dokonującej się samorealizacji jest często pojawiające się zadowolenie ucznia ze swojej działalności²¹.

Wiele można mówić o mistrzach-nauczycielach potrafiących inspirować uczniów do zdobywania wiedzy i pracy nad sobą, podając liczne przykłady potwierdzające skuteczność kształcenia filozoficznego opartego na tutoring. Spośród grona rodzimych filozofów nie sposób nie wspomnieć o Kazimierzu Twardowskim, który po przybyciu do Lwowa w 1895 roku organizował i reformował studia filozoficzne na Uniwersytecie Jana Kazimierza. Od samego początku dał się poznać jako znakomity nauczyciel, który gromadził na swych wykładach dużą liczbę słuchaczy. Organizacyjna działalność Twardowskiego doprowadziła do stworzenia seminarium filozoficznego i biblioteki²². Dla zaawansowanych studentów nestor Szkoły Lwowsko-Warszawskiej prowadził *privatissimum*. Studenci brali także udział w posiedzeniach Koła Filozoficznego, gdzie uczyli się pierwszych publicznych wystąpień, formułowania własnych myśli i krytykowania cudzych w ramach ożywionej dyskusji pod kierunkiem profesora²³. Twar-

¹⁹ Zob. A.M. de Tchorzewski, *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, [w:] A.M. de Tchorzewski (red.), *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers 1999, s. 7.

²⁰ Według Sergiusza Hessena, wzrost i rozwój ucznia następuje w warunkach karności i wolności, przymusu i swobody, zob. S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, Warszawa: Wydawnictwo Żak 1997, s. 100–124.

²¹ Prowadzone badania dotyczące pracy uczniów nad sobą wykazały, że jedynie 5,6% uczniów wskazało na nauczycieli, którzy przyczyniali się do ich samodoskonalenia się. Zob. M. Śnieżyński, *Nauczanie wychowujące*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT 1995, s. 11.

²² J. Woleński, *Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska*, Warszawa: PWN 1985, s. 12–13.

²³ K. Twardowski, *Niezależność myśli* (Wykład na inaugurację Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich, Lwów, 4 XI 1906 r.), „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1,

dowski, rozpoznając zainteresowania i talent naukowy swych uczniów, umiał ich zachęcać, zapalać i pomagać w ich indywidualnym rozwoju. Sam był szanowany jako mistrz poważnego traktowania dociekań filozoficznych i kształcenia filozoficznego, u którego terminowanie przynosiło każdemu chlubę²⁴. Był przekonany, że filozofia jest prawdziwą szkołą ducha, kreuje ważne ideały moralne i ich broni. Taką postawę zaszczerpił u swoich uczniów: Tadeusza Kotarbińskiego, Marii Ossowskiej, Władysława Witwickiego, Tadeusza Czeżowskiego, Kazimierza Ajdukiewicza i Izdydory Dąbskiej, którzy stali się znakomitymi tutorami w swoich środowiskach uniwersyteckich. Wszyscy oni byli przekonani, że zadanie mistrza nie polega na urabianiu wychowanka według określonego wzorca, ale raczej na stwarzaniu takich możliwości, które sprzyjają jego autokreacji. Do każdego ucznia podchodzili indywidualnie, wydobywając jego potencjalne możliwości intelektualno-osobowościowe. Kształtując samodzielność myślenia i niezależność sądów, wyrabiali w uczniach postawę twórczą, wytrwałą w pokonywaniu trudności, wyrażającą się sumiennością, rzetelnością, dokładnością i systematycznością w pracy oraz skromnością i samopanowaniem nad sobą²⁵.

4. Nowe technologie wspierające tutoring

Innowacyjne kształcenie filozoficzne wymaga od nauczyciela podjęcia działań zmierzających do wykorzystania współczesnych metod kształcenia opartych na nowych narzędziach dydaktycznych. Wprowadzając te narzędzia, należy jednak zachować ostrożność, aby w kształceniu filozoficznym

127 (1996), s. 121–127. Szerzej o Twardowskiego rzetelności w pracy naukowej zob.: R. Jadcak, *Kazimierz Twardowski o nauce i jej funkcjach*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 4, 104 (1990), s. 624–631.

²⁴ Potwierdzeniem tego jest specjalny medal pamiątkowy wręczony Twardowskiemu przez uczniów. Na jednej stronie medalu była podobizna mistrza – Twardowskiego, a na drugiej napis *Discipulorum Amor et Pietas*.

²⁵ W. Tyburski, *Etos uczonego w Szkole Lwowsko-Warszawskiej*, [w:] W. Tyburski, R. Wiśniewski (red.), zebrał R. Jadcak, *Polska filozofia analityczna. W kręgu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 1999, s. 139; zob. także: T. Czeżowski, *O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich*, Toruń: Nakładem Księgarni Naukowej T. Szczęsny i S-ka 1946; M. Rembierz, *Ethos edukacji i jej filozoficzny logos. Elementy filozofii edukacji w dociekaniaх Tadeusza Kotarbińskiego*, „Studia z Filozofii Polskiej” 2 (2007), red. K. Śleziński, M. Rembierz, s. 341–354.

młodego człowieka nie dochodziło do dezorganizowania procesu uczenia się i nauczania²⁶.

Obecnie nowe technologie informacyjne dostarczają narzędzi i otwierają nowe możliwości wspierania kształcenia filozoficznego. Narzędzia cyfrowej technologii stawiają jednak przed tutorem nowe wyzwania dydaktyczne. Nauczyciel jest zobowiązany do ciągłego zapoznawania się z nowymi możliwościami, jakie daje Internet, oraz jest zobligowany do ciągłego doskonalenia się w wykorzystywaniu cyfrowych narzędzi do celów dydaktycznych i tworzenia cyfrowej przestrzeni edukacyjnej²⁷.

Nauczyciel filozofii musi poszukiwać w obszarze możliwości szkoły oraz swych wychowanków optymalnych rozwiązań łączących w sobie zarówno elementy tradycyjnego nauczania, jak i kształcenia na odległość (*distance learning*)²⁸. Umiejętnie powinien łączyć tradycyjne kształcenie filozoficzne z obecnymi możliwościami technologicznymi w tzw. *blended*

²⁶ G. Siemens, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, „International Journal of Instructional Technology and Distance Learning” 2, 1 (2005). Wersja elektroniczna: www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm. Zdaniem Siemensa koncepcja konektywizmu łączy w sobie idee konstruktywizmu, kognitywizmu i behawioryzmu. Konstruktywizm jest propozycją tworzenia wiedzy przez uczącego się dzięki próbom zrozumienia własnych doświadczeń i tworzenia znaczeń. Behawioryzm i kognitywizm spostrzegają wiedzę jako coś zewnętrznego względem uczącego się, a proces uczenia się ujmują jako akt integrujący wiedzę. W napływie nowych informacji podejście konektywistyczne w nauczaniu umożliwia dokonanie ich rozpoznania na ważne i nieważne, a te, które jeszcze wczoraj były ważne, poddaniu pod krytykę.

²⁷ Dobrym metodycznym poradnikiem w tworzeniu przestrzeni edukacyjnej w Internecie jest m.in. praca: S. Stach, E. Smyrnova-Trybulska (red.), *Zastosowanie systemów CMS w tworzeniu przestrzeni informacyjno-edukacyjnej w Internecie*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego – Studio Noa 2012.

²⁸ Z problematyką kształcenia na odległość można zapoznać się w: E. Smyrnova-Trybulska, *About some Basic Aspects of Distance Learning*, [w:] E. Smyrnova-Trybulska (ed.), *Theoretical and Methodical Aspects of Distance Learning*, Cieszyn: Uniwersytet Śląski 2009, s. 14–16; E. Smyrnova-Trybulska, *Teoretyczne i metodyczne aspekty nauczania na odległość*, [w:] E. Smyrnova-Trybulska, S. Stach (red.), *Wykorzystanie LCMS Moodle jako systemu wspomagania nauczania na odległość*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego – Studio Noa 2012, s. 18–186.

Obecnie notujemy bardzo szybki przyrost liczby uczniów korzystających z kształcenia na odległość, zob.: E. Smyrnova-Trybulska, *Use of Distance Learning in the Training of Professionals in the Knowledge Society*, [w:] E. Smyrnova-Trybulska (ed.), *Use of E-learning in the Training of Professionals in the Knowledge Society*, Cieszyn–Katowice: Uniwersytet Śląski 2010, s. 147–150.

learning (lub *b-learning*) i wypracowywać indywidualne programy kształcenia ucznia. Ponadto, dzięki nowym narzędziom *online*, łatwiejszy jest dostęp do nauczyciela, a kształcenie przybiera formę tutoringu *online*. W ramach tej nowej formy tutoringu normą stają się wideokonferencje, a także kształcenie w wirtualnych klasach (*virtual class*), dzięki dostępności do odpowiednich platform edukacyjnych.

Powszechne już stało się nie tylko mówienie, ale przede wszystkim stosowanie kształcenia na odległość. W ostatnich dziesięciu latach e-learning przeszedł przez wiele etapów w swym rozwoju, od nieukierunkowanego i nieinteraktywnego narzędzia, przez niejednoczesne (asynchroniczne) przysyłanie tekstów i komunikowanie się multimedialne, do pełnego (synchronicznego) kształcenia. Można zatem wyróżnić trzy etapy rozwoju e-learningu: e-learning (1.0), e-learning (2.0) i e-learning (3.0)²⁹. Obecnie dla każdego nauczyciela jest oczywiste, że klasyczne nauczanie-uczenie się należy wspierać e-learningiem³⁰.

Rozwój technologii informacyjnych mobilizuje każdego nauczyciela do nabywania nowych kompetencji związanych z korzystaniem WEB narzędzi w kształceniu na odległość. Także nauczyciel filozofii powinien

²⁹ Pierwszy typ e-learning (1.0) zaczął funkcjonować w roku 2000 i był oparty na przysyłaniu tekstów drukowanych pocztą lub w formie pdf. Na tym etapie nauczanie nie miało charakteru powszechnego. Dynamiczny rozwój sieci WEB i zainteresowania nauczycieli nowymi edukacyjnymi możliwościami doprowadziły w roku 2004 do zainicjowania nauczania typu e-learning (2.0). Na tym etapie zaczęto rozwiązywać problemy dotyczące wykorzystania technologii asynchronicznej w nauczaniu interaktywnym z uwzględnieniem różnorodnych materiałów multimedialnych. Rozwiązanie tego problemu zaowocowało pojawieniem się możliwości synchronicznego prowadzenia zajęć w wirtualnej klasie (*virtual class*) i zastosowania wideokonferencji. Natomiast od roku 2006 mamy do czynienia z trzecim etapem rozwoju e-learningu (3.0). Od tego czasu zaczęto rozpowszechniać inne narzędzia do komunikacji, oparte na technice asynchronicznej, jak fora, czaty, blogi. Intensywny rozwój technologii przyczynił się do tańszego korzystania z nowoczesnych narzędzi komunikacji i do powszechnego wykorzystywania wideokonferencji, wirtualnych klas, platform edukacyjnych czy tzw. otwartych źródeł (*open source*), jak Moodle, Joomla! i in. Zob.: A. dos Reis, *E-learning – The E-volution*, [w:] *Use of E-learning in the Training of Professionals*, dz. cyt., s. 21–26.

³⁰ Coraz częściej mówi się o potrzebie tworzenia programów nauczania przez całe życie, opartych na nowych technologiach, zob.: F. Feiner, M. Resnik, *Communication During Lifelong Learning. Developing Competences – Supported by Distance Learning*, [w:] E. Smyrnova-Trybulska (ed.), *Use of E-learning in the Developing of the Key Competences*, Katowice–Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2011, s. 13–32.

zdobyć umiejętność multimedialnego opracowywania treści kształcenia oraz zbierania, edytowania i opracowywania e-treści (*e-contents*) udostępnianych w nauczaniu synchronicznym i asynchronicznym, wykorzystując do tego m.in. możliwości, jakie daje Internet. Nauczyciel powinien posiadać przede wszystkim kompetencje do kształcenia filozoficznego metodą *b-learningu*, prowadzić zajęcia w oparciu o model wirtualnej klasy, samodzielnego uczenia się (*independent teaching*), sieciowego nauczania (*network teaching*) czy otwartego nauczania (*open teaching*) opartego na szerokiej gamie kontaktów nauczyciela z uczniem dzięki e-spotkaniom (*e-meeting*) możliwym przez Skype'a lub dzięki korespondencji mejlowej.

Doskonalenie umiejętności dociekań filozoficznych jest możliwe dzięki częstym rozmowom z nauczycielem. W szkole indywidualna praca z uczniem jest utrudniona ze względu na dużą liczbę uczniów w klasie i małą ilość godzin zajęć, dlatego we współczesnym tutoringu należy sięgać po metodę otwartego nauczania, kształcenia filozoficznego w wirtualnej klasie, która dla ucznia jest jedną z najbardziej dogodnych form spotkania z nauczycielem. Tutoring oparty na wirtualnej klasie daje nauczycielowi możliwości prowadzenia spotkań indywidualnych z wieloma uczniami w tym samym czasie. Asynchronicznie przekazywane są uczniom multimedialnie opracowane materiały dydaktyczne, a rozmowy z poszczególnymi uczniami można prowadzić synchronicznie lub asynchronicznie. Zaletą dyskusji asynchronicznej jest to, że daje ona uczniowi czas na zastanowienie się i sformułowanie w formie pisemnej odpowiedzi popartej argumentami, zapoznanie się z polecaną literaturą itp.³¹ Ten typ dyskusji-refleksji kształci u ucznia pożądane umiejętności filozofowania.

Należy podkreślić, że kształcenie filozoficzne oparte na *b-learningu* zapewnia ciągły interpersonalny kontakt wychowanka z wychowawcą. W ten też sposób nauczyciel lepiej poznaje możliwości oraz tempo pracy każdego ucznia, co pozwala na indywidualizowanie procesu nauczania-uczenia się filozofii.

³¹ P. Bołtuć, *E-learningowe metody nauczania filozofii*, [w:] *Filozofia. Edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*, dz. cyt., s. 333–341.

Bibliografia

- Bołtuć P., *E-learningowe metody nauczania filozofii*, [w:] A. Pobjojewska (red.), *Filozofia. Edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*, Warszawa: Wydawnictwo Stentor 2012, s. 26–32.
- Cairo L., Craig J., *Cross-Age Tutoring. Phase II – An Experiment*, Edvantia: Appalachia Educational Laboratory 2005.
- Collins A., *Processes in Acquiring Knowledge*, Cambridge: Bolt, Beranek and Newman 1976.
- Cooper E., *Tutoring Center Effectiveness: The Effect of Drop-In Tutoring*, „Journal of College Reading and Learning” 40, 2 (2010), s. 21–34.
- Czeżowski T., *O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich*, Toruń: Nakładem Księgarni Naukowej T. Szczęśny i S-ka 1946.
- Dos Reis A., *E-learning – The E-volution*, [w:] E. Smyrnova-Trybulska (ed.), *Use of E-learning in the Training of Professionals in the Knowledge Society*, Cieszyn–Katowice: Uniwersytet Śląski 2010.
- Feiner F., Resnik M., *Communication During Lifelong Learning. Developing Competences – Supported by Distance Learning*, [w:] E. Smyrnova-Trybulska (ed.), *Use of E-learning in the Developing of the Key Competences*, Katowice–Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2011, s. 13–32.
- Gołąb B.K., *Anatomia czynnościowa ośrodkowego układu nerwowego*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Lekarskich 1992.
- Górkiewicz J., *Samorealizacja i kultura*, „Edukacja” 66, 2 (1999), s. 21–25.
- Grobler A., *Projekt podstawy programowej z filozofii: przeciw stereotypom*, „Analiza i Egzystencja” 10 (2009).
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, Warszawa: Wydawnictwo Żak 1997.
- Jadczak R., *Kazimierz Twardowski o nauce i jej funkcjach*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 4, 104 (1990), s. 624–631.
- Kojs W., *Teorie znaczenia a teoria wielostronnego kształcenia*, [w:] T. Lewowicki (red.), *W kręgu teorii i praktyki kształcenia wielostronnego*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 1994.
- Kruszewski K., *O nauczaniu i uczeniu się w szkole*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1995.

- Michalak J.M. (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji 2010, s. 284–291.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo Żak 1995.
- Olbrycht K., *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2007.
- Oelslaeger B., *Jak uczyć uczenia się?*, Kraków: Impuls 2007, s. 45–56.
- Pelczyński Z., *Tutoring wart zachodu. Z doświadczeń tutora oksfordzkiego*, [w:] B. Kaczorowska (red.), *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów 2007, s. 31–34.
- Pobjewska A., *Początki filozofii: postawy, motywacje, umiejętności*, [w:] A. Pobjewska (red.), *Filozofia. Edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*, Warszawa: Wydawnictwo Stentor 2012, s. 26–32.
- Ragonis N., Hazzan O., *A Tutoring Model for Promoting the Pedagogical-Disciplinary Skills of Prospective Teachers*, „Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning” 17, 1 (2009) s. 67–82.
- Rembierz M., *Ethos edukacji i jej filozoficzny logos. Elementy filozofii edukacji w dociekaniach Tadeusza Kotarbińskiego*, „Studia z Filozofii Polskiej” 2 (2007), red. K. Śleziński, M. Rembierz, s. 341–354.
- Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2009 r., Nr 4, poz. 17.
- Siemens G., *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, „International Journal of Instructional Technology and Distance Learning” 2, 1 (2005).
- Smyrnova-Trybulska E., *About some Basic Aspects of Distance Learning*, [w:] E. Smyrnova-Trybulska (ed.), *Theoretical and Methodical Aspects of Distance Learning*, Cieszyn: Uniwersytet Śląski 2009, s. 14–16.
- Smyrnova-Trybulska E., *Teoretyczne i metodyczne aspekty nauczania na odległość*, [w:] E. Smyrnova-Trybulska, S. Stach (red.), *Wykorzystanie LCMS Moodle jako systemu wspomagania nauczania na odległość*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego – Studio Noa 2012, s. 18–186.
- Smyrnova-Trybulska E., *Use of Distance Learning in the Training of Professionals in the Knowledge Society*, [w:] E. Smyrnova-Trybulska (ed.), *Use of E-learning in the Training of Professionals in the Knowledge Society*, Cieszyn–Katowice: Uniwersytet Śląski 2010, s. 147–150.

- Stach S., Smyrnova-Trybulska E. (red.), *Zastosowanie systemów CMS w tworzeniu przestrzeni informacyjno-edukacyjnej w Internecie*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego – Studio Noa 2012.
- Steiner G., *Nauki Mistrzów*, tłum. J. Łoziński, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka 2007.
- Surlejewska J., *Tutoring w kształceniu i pracy nauczycieli*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2010, s. 284–291.
- Śleziński K., *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce*, Katowice–Kraków: Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydawnictwo Scriptum 2012.
- Śleziński K., *Zarys dydaktyki filozofii*, Kraków: Impuls 2000.
- Śnieżyński M., *Nauczanie wychowujące*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT 1995.
- Śnieżyński M., *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków Wydawnictwo Naukowe PAT 1997.
- Tchorzewski A.M. de, *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, [w:] A.M. de Tchorzewski (red.), *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers 1999.
- Woleński J., *Filozoficzna Szkoła Lwowsko-Warszawska*, Warszawa: PWN 1985.
- Twardowski K., *Niezależność myśli* (Wykład na inaugurację Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich, Lwów, 4 XI 1906 r.), „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1, 127 (1996), s. 121–127.
- Tyburski W., *Etos uczonego w Szkole Lwowsko-Warszawskiej*, [w:] W. Tyburski, R. Wiśniewski (red.), zebrał R. Jadczyk, *Polska filozofia analityczna. W kręgu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika 1999.

“TUTORING” AS THE METHOD OF PHILOSOPHICAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL

Summary

Standards of teaching philosophy should not differ from standards accepted in teaching other subjects of general education in secondary school. It means that innovative

teaching methods should also be used for the work with a learner in didactics of philosophy. Tutoring is one of the most important methods of teaching philosophy. It has also been used in the past during teaching philosophy in Poland. Presently, the most popular form is online tutoring. The article refers to the theory of multilevel education and discusses the assumptions of general teaching and learning based on a master–student relation. In addition, the article points to modern information technologies which provide us with new online educational tools and methods.